

Bezogen erzogen

Unterstützung pädagogischen Handelns durch Psychotherapiewissenschaft und klinische Entwicklungspsychologie im Kontext ethnischer Diversität: Ein interdisziplinärer Zugang zur Optimierung des Schulunterrichts

Relational Education

Psychotherapy science and clinical developmental psychology supporting in teaching in the context of ethnic diversity: An interdisciplinary approach to optimizing teaching outcome

Brigitte Sindelar¹

¹Sigmund Freud PrivatUniversität Wien

Kurzzusammenfassung

Gegenstand

Gemeinsamer Wirkfaktor von Psychotherapie und Pädagogik ist die Beziehung. Dennoch wird psychotherapeutische Kompetenz in der Pädagogik bislang wenig genutzt. An einer Grundschule in Wien wurde das pädagogische Team über ein Schuljahr durch entwicklungspsychologische Fortbildung und psychotherapeutische Supervision unterstützt. Die besondere Situation dieser Schule ist ein Anteil von über 90 Prozent an Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund, von über 80 Prozent von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, und in einem um religiöse Inhalte und eine weitere Sprache und Schrift erweiterten Unterrichtsstoff.

Methoden

Zu Schuljahresbeginn wurden Lese-, Rechtschreib- und Rechenleistung, Motivation, Selbstwert und aggressives Verhalten der Kinder mittels standardisierter Verfahren erhoben. Zur Evaluierung des Effekts der Supervision der Lehrpersonen auf die Kinder wurden die Tests ein Jahr später wiederholt. Mit den Kindern selbst wurden keine Interventionen gesetzt.

Ergebnisse

Die Leistungen der Kinder im Lesen, Rechtschreiben und Rechnen waren signifikant verbessert, Störungen sozialer Interaktionen hatten signifikant abgenommen.

Schlussfolgerungen

Der Aufwand für die Klassenteams von nur etwa 13 Stunden während eines Schuljahres weist diese Form psychotherapiegestützter Pädagogik als hocheffizient mit einem optimalen Verhältnis von Kosten zu Nutzen aus.

*Abstract**Objectives*

Relationship is the common factor of efficiency in psychotherapy and pedagogics. Thus, it is standing to reason, although nowhere near State of the Art to utilize psychotherapeutic competences for pedagogics. In a project at a primary school in Vienna teachers received support by further education in selected topics of psychotherapy science and developmental psychology as well as from supervision during one school year. This school has to face special challenges: 90 percent of the kids are raised in families with immigrant background, more than 80 percent of them not with German as a first language, and a remarkably increased workload by religious topics and an additional language with a phonematic and graphemic structure different from German.

Methods

At the beginning of the school year, the children's skills in reading, spelling, math, level of motivation, self-esteem and aggressive behavior were assessed by means of standardized tests. Repetitive testing one year later evaluated effects of the support given to teachers on the kids. No interventions with the kids were proceeded.

Results

Kids showed significantly increased levels in reading, spelling and math and a significant reduction of social interaction disorder in the re-tests.

Conclusion

Evaluation highlights this support for teachers as a highly efficient intervention, characterized by an optimal rate of cost-benefit-ratio.

Schlüsselworte

Pädagogik, Diversität, Psychotherapiewissenschaft, Supervision, Unterrichtsoptimierung

Keywords

Pedagogics, diversity, psychotherapy, supervision, teaching outcome

Danksagung/Acknowledgements:

An diesem Projekt arbeiteten mit:

Mag.^a Dorit Maria Hejze

Mag.^a Vivien Kain

Aufgabenbereich: Supervision der Lehrpersonen, Projektorganisation, Testdurchführung und Testauswertung, Datenerfassung, Dateneingabe

Christoph Bendas MSc

Dominik Stefan Mihalits

Aufgabenbereich: Testdurchführung und Testauswertung, Datenerfassung, Dateneingabe

Tania Liska MSc

Aufgabenbereich: Testdurchführung und Testauswertung

1 *Zum Naheverhältnis von Psychotherapie und Pädagogik*

Dass Psychotherapie und Pädagogik in einem inhaltlichen Naheverhältnis stehen, ist aus dem Grundverständnis der tiefenpsychologischen Psychotherapie, dass das Geworden-Sein des Menschen in seiner Salutogenese ebenso wie in seiner Pathogenese durch die Jahre der Kindheit – und damit der Lebensspanne, in der die schulische Pädagogik stattfindet, – gegeben ist, naheliegend. Psychotherapie und Pädagogik haben eine verbindliche Gemeinsamkeit: Ihre Wirkung ist untrennbar mit der Beziehung zwischen Psychotherapeutin bzw. Psychotherapeut und ihrer Patientin bzw. ihrem Patienten, zwischen Pädagogin und Pädagoge und Kind verbunden. Psychotherapie und Pädagogik sind von Relationalität getragen und ohne diese undenkbar.

Allerdings fand und findet dieses Naheverhältnis nur punktuell anwendungsbezogene Realisierung, obwohl z. B. sich die zweitälteste psychotherapeutische Schule, die Individualpsychologie, von ihrem Beginn an nicht nur für die Behandlung psychischer Störungen, sondern auch für Fragen der Pädagogik zuständig sah, dies vor allem aus dem Blickwinkel des primärpräventiven Potentials der Schule bei psychischen Störungen im Kindes- und Jugendalter und deren Langzeitfolgen für die Bedrohung der psychischen Gesundheit Erwachsener (Adler & Furtmüller, 1928 [1913]; Seelmann, 1926; Spiel, 1979 [1947]).

Der Schule wohnt grundsätzlich ein hohes protektives Potential zur Förderung der seelischen Gesundheit inne, nicht nur im Hinblick auf die Nutzung der kognitiven Ressourcen der Kinder, wodurch Chancenungleichheiten, wie sie etwa durch Migrationshintergrund oder durch sozioökonomisch benachteiligende Bedingungen entstehen können, wettgemacht werden könnten. Besonderer Stellenwert in der Einflussnahme auf die Persönlichkeitsentwicklung kommt der pädagogischen Begegnung, die einen großen Teil der Lebenszeit von Schulkindern umfasst, zu, denn gerade sie bietet ein reiches Feld an Unterstützung der emotionalen und sozialen Entwicklung von Kindern. Die mittlerweile umfangreiche Wirksamkeitsforschung in der Psychotherapie hat die psychotherapeutische Beziehung und damit die Beziehungskompetenz des Psychotherapeuten und der Psychotherapeutin als das essentielle Agens der Behandlung identifiziert (Orlinsky, Grawe, & Parks, 1994). Auch ohne entsprechende Datenlage ist die Annahme, dass im Zusammenhang des Schulunterrichts ebenfalls die Beziehung zwischen Pädagogin bzw. Pädagogen und dem zu unterrichtenden Kind sowohl für den Lernerfolg als auch für die Persönlichkeitsentwicklung von zentraler Bedeutung ist, naheliegend – und kein neu gedachter Gedanke (Ekstein & Motto, 1969). Dass Lernen immer mit Emotion verbunden ist und der Einfluss der emotionalen Befindlichkeit auf den Lernerfolg maßgeblich ist, ist mittlerweile auch von den Neurowissenschaften belegt (für viele: Hüther, 2003; Hüther, 2006). Eine Alltagserfahrung weist ebenfalls darauf hin: Die Frage nach Schulerinnerungen provoziert jedenfalls Berichte, die nicht in der Schule erworbenes Wissen, sondern zumeist als prägend erlebte Erfahrungen im Beziehungsraum mit Lehrkräften und Schulkolleginnen und Schulkollegen zum Inhalt haben.

Der Einfluss der Beziehung zwischen dem Erzieher bzw. der Erzieherin auf die kognitive Entwicklung von Kindern ist auch aktuell nachgewiesen, wie zum Beispiel in der „NUBBEK-Studie“, in der ein signifikant positiver Effekt der Qualität der Erzieherin-Kind-Beziehung auf den rezeptiven Wortschatz von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutsch, auf deren Kommunikationsfertigkeiten, sozial-emotionale Kompetenzen und Problemverhalten nachgewiesen werden konnte (Mayer, Beckh, Ber-kic, & Becker-Stoll, 2013).

Naheliegend ist daher, die Möglichkeiten zur Optimierung des Schulunterrichts in seinen Dimensio-nen der Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung von Kindern durch das Einbringen psycho-therapiewissenschaftlicher Kenntnisse und Kompetenzen zu erproben und in ihrer Wirksamkeit em-pirisch zu überprüfen. Der Fokus liegt dabei in der Optimierung der Beziehungen zwischen Lehrkräf-ten und Schülerinnen und Schülern.

Ausgehend von einem integrativen Entwicklungsmodell (Sindelar, 2014) bedarf es einer Integration von Emotion, Kognition und Sozialisation, damit ein Kind seine entwicklungsphasenspezifischen Auf-gaben bewältigen kann. Dies gilt daher auch für schulisches Lernen, das umso besser gelingt und umso ertragreicher für die Persönlichkeitsbildung des Kindes wird, je mehr der Tatsache der Vernet-zung von Lernen und Gefühl in der Schule Rechnung getragen wird. Pädagoginnen und Pädagogen stehen weit weniger häufig vor didaktischen Herausforderungen als vor der Situation, dass ein Man-gel an Lernmotivation ihre Schülerinnen und Schüler daran hindert, das schulische Bildungsangebot entsprechend zu nutzen. Somit ist das Überwinden dieses emotionalen Hindernisses des Motivati-onsmangels immer mehr zu einem Aufgabenfeld für Lehrkräfte geworden, das didaktischen Anforde-rungen vorgelagert ist. Dass mangelnde Lernmotivation ein zentrales Problem im Schulunterricht ist, ist aus einer entwicklungspsychologischen Perspektive eigentlich erstaunlich, da der Mensch von Beginn seiner Existenz an ein grundsätzlich zum Lernen und Üben hochmotiviertes und dabei auch bemerkenswert frustrationstolerantes Wesen ist, wie jede Beobachtung der Greif-, Krabbel- und Gehversuche, der präverbalen Sprachproduktionen des Gurrens und Lallens eines Kleinstkindes, die Gier des Kleinkindes nach „Selber Machen“ belegt.

Motivationsmangel bei Kindern hat somit offenbar sowohl eine Entstehungsgeschichte in der Soziali-sation des Kindes als auch aufrechterhaltende und verstärkende Bedingungen im Schulunterricht, die dazu führen, dass aus hochmotivierten Kleinst- und Kleinkindern lernunwillige Schülerinnen und Schüler werden: „Bei Schuleintritt prallen die Interessen des Kindes und die Forderungen der Schule aufeinander“ (Kern, 2010, S. 79). Naheliegend ist daher, das Wissen aus Entwicklungspsychologie und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie in den Schulunterricht einzubringen und durch einen inter-disziplinären Zugang diese Kenntnisse anwendungsbezogen zu erweitern. Da Lernen und Lehren im-mer im Rahmen von Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden stattfindet, ist der Lernerfolg niemals nur als Ergebnis der Wissensvermittlung zu verstehen, sondern immer von diesen Bezie-hungen wesentlich mitbestimmt. Dass Lernen ohne emotionale Beteiligung schon aufgrund der Funk-

tionsweise des menschlichen Gehirns nicht möglich ist, ist mittlerweile umfangreich durch und der Beziehung.

2 Ausgangslage des Projekts „Psychotherapiegestützte Pädagogik“

Das hier berichtete Projekt kam auf Veranlassung einer österreichischen Grundschule zustande, die sich um Unterstützung an die Studienleiterin wendete. Der Beginn lag also nicht in einem Forschungsprojekt, sondern in einem praxisorientierten und problemzentrierten Anliegen und Vorgehen, aus dessen empirischer Evaluierung Erkenntnisgewinn in dem dargestellten Bezugsrahmen abzuleiten ist.

Das Anliegen dieser Grundschule war vom pädagogischen Verantwortungsbewusstsein des Teams der Lehrkräfte und der Schulleitung mit der Zielvorstellung getragen, das zum Ziel hatte, in den Problemfeldern beim Erwerb der Kulturtechniken des Lesens, Rechtschreibens und Rechnens einerseits, des aggressiven Verhaltens der Kinder andererseits außerschulische professionelle Unterstützung zu erfahren.

Die Bedingungen dieser als Ganztagschule geführten Schule stellen in dreierlei Hinsicht besondere Herausforderungen sowohl an die pädagogische Kompetenz der Lehrkräfte als auch an das adaptive Potential der Kinder:

- 90 Prozent der Schülerinnen und Schüler kommen aus Familien mit Migrationshintergrund, etwa zwei Drittel der Kinder sind nicht in Österreich geboren. Nur 19,8 Prozent der Kinder, die an dem Projekt teilnahmen, haben Deutsch als Erstsprache, sieben andere Sprachen verteilten sich als Erstsprache auf die restlichen 81,2 Prozent der Kinder.
- Die Schule bietet verpflichtend sowohl den Unterricht in deutscher Sprache entsprechend dem staatlichen Lehrplan als auch stundenintensiven religiösen Unterricht, verbunden mit dem Erwerb einer Sprache, deren Schriftsprache völlig anderen phonematischen und graphemischen Regeln als die deutsche Sprache und auch der entgegengesetzten Schreibrichtung folgt. Dadurch sind sowohl die Anforderungen an die informationsverarbeitenden Prozesse als Vorprozesse des Schriftspracherwerbs als auch die Belastung durch ein wesentlich höheres Ausmaß an wöchentlichen Unterrichtsstunden deutlich erhöht.
- Durch die ethnische Diversität und die damit einhergehenden unterschiedlichen Kommunikations- und Interaktionsformen stehen Kinder und Lehrkräfte vor erhöhten Anforderungen an ihre sozialen Kompetenzen, was folglich den Anspruch an die Anpassungsleistung und die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme im Rahmen der dem Grundschulalter entsprechenden entwicklungspsychologischen Aufgabe der Integration in die Gruppe als Lern- und Arbeitsgemeinschaft erhöht.

Diese Gegebenheiten stellen das pädagogische Team vor besondere Herausforderungen, für die sie in ihrer pädagogischen Fachausbildung naturgemäß nur partiell vorbereitet werden.

Die Kinder werden von zwei pädagogischen Teams unterrichtet, wovon eines für die Erfüllung des staatlichen Lehrplans, das andere für die Erfüllung des religiösen Lehrplans inklusive des Schriftspracherwerbs in der zweiten Unterrichtssprache verantwortlich ist. Mit der Schulleitung sind zwei Leitungspersonen, die jeweils für eines der pädagogischen Teams zuständig sind und eng kooperieren, betraut.

2.1 *Projektziele, Projektdesign und Projektdurchführung*

Die hier referierten empirischen Ergebnisse sind dem Bereich der Anwendungsforschung zuzuordnen, wobei der Anfang nicht primär in einer Forschungsfrage lag, sondern ein interdisziplinär ausgerichtetes, Psychotherapiewissenschaft, klinische Entwicklungspsychologie und Pädagogik vernetzendes Projekt evaluiert wurde. Dieser Ausgangslage entspricht auch das Studiendesign, das primär auf die Optimierung des Schulunterrichts ausgerichtet ist und die gesetzten Maßnahmen in ihrer Wirksamkeit überprüft.

2.1.1 *Projektplanung und Definition der Projektziele*

In einer Vorbereitungsphase des Projekts wurden von der Projektleiterin die Anliegen der Schule mit den beiden die Schule Leitenden aus deren Sicht besprochen und im Anschluss in einer anonymen Befragung der Lehrkräfte erhoben, in welchen Bereichen das pädagogische Team Problemfelder identifiziert, die mithilfe einer interdisziplinären Unterstützung aus dem Bereich der Psychotherapiewissenschaft und der klinischen Entwicklungspsychologie optimiert werden sollten. Dabei konnten folgende Themenschwerpunkte der Anliegen erarbeitet werden:

- Förderung der sozialen und intersubjektiven Kompetenz der Kinder durch verbesserte Fähigkeiten des sozialen Konfliktmanagements. Dabei steht die emotionale Entspannung und Harmonisierung, die aggressives Verhalten der Kinder abbaut, sowie die Stärkung von Resilienz Faktoren im Fokus.
- Förderung der Kapazität der informationsverarbeitenden Funktionen der Kinder, um ihre kognitiven Ressourcen zu optimieren und sie so besser für die Bewältigung des laut der beiden Lehrpläne vorgesehenen Lernstoffes zum Erwerb der Kulturtechniken auszustatten.
- Vertiefung der entwicklungspsychologischen und lernpsychologischen Kenntnisse und Erweiterung der pädagogischen Soft-Skills des pädagogischen Teams durch Information und Supervision in Form von auf die spezielle Situation der Schule adaptierte „Balint-Gruppen“ – hier spiegelt sich die Aufgabe der Schule, den Bildungserwerb und die Persönlichkeitsbildung

der Kinder zu unterstützen, als Anliegen des pädagogischen Teams wider. Im Zuge dieser Arbeit wurde auch die Stärkung der Kooperation im Dreieck Schule – Kind – Elternhaus als Ziel benannt.

2.1.2 Begründung der methodischen Vorgehensweise

Diese Problemfelder sahen sowohl die beiden leitenden Lehrpersonen als auch die Unterrichtenden als charakteristisch für diese Schule und permanent vorhanden, also nicht auf die aktuelle Situation beschränkt. Damit war klar, dass die Hilfestellung auf Nachhaltigkeit ausgerichtet sein sollte, von der Wirksamkeit sowohl für die aktuelle Situation als auch für den zukünftigen Schulbetrieb zu erwarten sein sollte. Es ging also nicht darum, nur für die Kinder, die zu diesem Zeitpunkt die Schule besuchten, das Unterrichtsgeschehen und den Unterrichtserfolg zu optimieren, sondern um den höheren Anspruch, die besonderen Anforderungen, wie sie in dieser Schule in der Vergangenheit vorgelegen waren, in der Gegenwart bestanden und aller Voraussicht nach auch in der Zukunft sein werden, bestmöglich erfüllen zu können. Somit sollte der Projektplan darauf ausgerichtet sein, sowohl die Kinder, die zum gegebenen Zeitpunkt diese Schule besuchten, entsprechend ihren besonderen Bedürfnissen zu unterstützen, als auch für die zukünftigen Schülerinnen und Schüler der Schule das pädagogische Wirken zu optimieren. Daraus folgte, dass weder zusätzliche Lernunterstützung für die Kinder noch zusätzliche sozialpädagogische oder psychagogische Arbeit mit den Kindern oder eine Erhöhung der personellen Kapazitäten in Frage kamen. Eine zusätzliche Lernunterstützung für die Kinder ist in dieser Schule schon allein deswegen undenkbar, da die zeitliche Belastung der Kinder durch den doppelten Lehrplan bereits maximal ausgeschöpft ist. Aus demselben Grund waren sozialpädagogische oder psychagogische Zusatzangebote an die Kinder, die wiederum deren Zeit in Anspruch nehmen, ausgeschlossen, und außerdem schon alleine deswegen nicht möglich gewesen, da dies zusätzliches speziell qualifiziertes Personal erfordert hätte. Die Ausgangslage war also, ob und wie unter den gegebenen Rahmenbedingungen mit den vorhandenen personellen pädagogischen Ressourcen Verbesserungen in den umschriebenen Problemfeldern möglich sein könnten.

Daraus ergibt sich schlüssig, dass der Ausgangs- und Ansatzpunkt des Projekts bei den Lehrpersonen und dem Leitungsteam in ihrem pädagogischen Handeln gelegen war. Das pädagogische Handeln hat selbstverständlich auch im besonderen Kontext dieser Schule zur Aufgabe, den Kindern Wissen zu vermitteln und ihre Persönlichkeitsentwicklung zu fördern, wie es im § 2 (1) des österreichischen

Schulorganisationsgesetzes festgeschrieben ist¹. Die besonderen Bedingungen dieser Schule wiederum erfordern seitens der Lehrpersonen besonderes Wissen und besonderes Können, das in einer besonderen pädagogischen Expertise mündet. Aus dem Blickwinkel des anwendungsbezogenen Nutzens von Wissenszuwachs wurden ausgewählte Kapitel der Entwicklungspsychologie, dabei aus dem Bereich der Kognition die Entwicklung der Informationsverarbeitung und aus dem Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung die Entwicklung der Intersubjektivität, verstanden als „Hingabe an einen gemeinsam erschaffenen Bedeutungs- und Transformationsraum“ (Stephenson, 2011, S. 110) als essentiell hilfreich für die Lehrpersonen erachtet (Hinsichtlich der Entwicklung der Intersubjektivität sind im schulischen Zusammenhang die Stufen der sekundären Intersubjektivität im triangulierten Wir und der tertiären Intersubjektivität im Gruppen-Wir (ebd., S. 134) besonders relevant). Um dieses erweiterte Wissen der pädagogischen Kompetenz zugutekommen zu lassen, bedarf es wiederum des Könnens, das durch Supervision, die die Selbstreflexion und den Beziehungsaspekt zwischen Lehrpersonen und Kind, zwischen Lehrpersonen und Kindergruppe und innerhalb der Kindergruppe und auch innerhalb der Gruppe der Lehrpersonen, ebenso zwischen Lehrpersonen und Leitungsteam in den Mittelpunkt stellt.

Aus diesen Überlegungen leitete sich die zweigliedrige Strukturierung der Supervisionssitzungen mit den Lehrpersonen und dem Leitungsteam in einen Anteil der Wissensvermittlung und einen Anteil der Supervision im eigentlichen Sinn ab.

2.1.3 Projektablauf

Zum Projektstart wurden zwecks Einbindung der Eltern in einem Elternabend, zu dem alle Eltern eingeladen waren und an dem auch die pädagogischen Teams teilnahmen, in einem Impulsvortrag mit anschließender Diskussion grundlegende entwicklungspsychologische, lernpsychologische und psychotherapeutische Wissensinhalte zur Entwicklung des Kindes im Grundschulalter nahegebracht. Ziel dieser Wissensvermittlung war, einen Beitrag zur Erhöhung der Erziehungskompetenz der Eltern zu leisten. Danach wurde den Eltern der Projektplan im Detail erläutert und Fragen der Eltern dazu beantwortet. Alle Eltern verfügten über ausreichende Deutsch-Kenntnisse, um dem Vortrag folgen zu können. Die Diskussion wurde teilweise gedolmetscht.

¹ „§ 2. Aufgabe der österreichischen Schule

Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen.“ (BGBl. Nr. 242/1962 zuletzt geändert durch BGBl. Nr. 512/1993).

Zu zwei Terminen im Sommersemester des dem Projekt vorangehenden Schuljahres nahmen die Supervisorinnen der Lehrpersonen beobachtend am Schulunterricht teil. Diese teilnehmende Beobachtung diente der Information der Supervisorinnen über den Schulalltag.

Mit Beginn des nächsten Schuljahres wurden die Ersttestungen durchgeführt und danach mit den Supervisionssitzungen begonnen. Mit Beginn des darauf folgenden Schuljahres wurden mittels Zweittestungen die Daten zur Evaluierung (Details siehe Kapitel 4)

3 Supervisionen

3.1 Inhaltliche Struktur der Supervisionen und die Entwicklung des supervisorischen Prozesses

Der Begriff der Supervision subsummiert Weiterbildungs-, Beratungs- und Reflexionsverfahren für berufliche Zusammenhänge, die auf die Verbesserung der Arbeitsergebnisse, der Arbeitsbeziehungen und der organisatorischen Abläufe abzielen (Belardi, 2013). Während Wissen und Wissensvermittlung für Lehrpersonen und die Institution Schule vertraut ist, ist Supervision insbesondere in ihrem Aspekt der Selbstreflexion für sie neu und ungewohnt (vgl. Schaffner, 2008, S. 94). Daher bedarf es der Vorbereitung zur Selbstreflexion durch das Schaffen eines Rahmens des Vertrauens und des Gefühls der Sicherheit. Da Vertrautheit dazu geeignet ist, Vertrauen zu schaffen, wurde die erste Supervisionssitzung vorstrukturiert und mit Wissensvermittlung begonnen, inhaltlich entsprechend den Ergebnissen der Bedarfserhebung. Diese Wissensvermittlung wurde so gestaltet, dass die Lehrpersonen einen unmittelbaren Bezug zu ihrer Unterrichtstätigkeit herstellen konnten. Dazu bot sich als ein für das Erlernen der Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnen relevanter Inhalt das Modell zur Entwicklung der Informationsverarbeitung der Autorin und ihr Konzept der Teilleistungsschwächen als Basis von Legasthenie und Dyskalkulie (Sindelar, 2011a) an, das vorab von den Lehrpersonen bereits als Wunschthema explizit genannt worden war. Dieser Wissensinhalt stellte in allen Supervisionsgruppen das Thema der ersten Supervisionssitzung. Mit Unterstützung der Supervisorinnen wurden von den Gruppenteilnehmenden Möglichkeiten der praktischen Umsetzung dieser Kenntnisse in die Didaktik erarbeitet. Besonderes Interesse zeigten die Teilnehmenden an den Ergebnissen einer Längsschnittstudie, in der nachgewiesen werden konnte, dass das farbige Markieren von Fehlern bei schriftlichen Arbeiten der Kinder den Lernerfolg beeinträchtigt und empirisch überprüfte Alternativen aufzeigt (Sindelar, Hejze, & Langer, 2011; Sindelar, 2011b). Diese Handlungsanweisungen wurden von den Lehrkräften sofort spontan aufgegriffen, umgesetzt und im Weiteren als hilfreich rückgemeldet. Diese spontane Initiative der Lehrerinnen bestätigt drei der zehn von Denner als Ergebnis einer empirischen Untersuchung zum Effekt von Supervision formulierten Thesen, näm-

lich der Erweiterung der Perspektiven, der Entlastung und der Beförderung der Kooperation seitens der Lehrpersonen (2000, S. 378).

In weiterer Folge wurden die Themen der Sitzungen von den Teilnehmerinnen nach ihrem Bedarf gewählt und die in der Vorerhebung (siehe 3.1.1) geäußerten Wünsche als Leitlinie herangezogen. Jeder Supervisionssitzung wurde mit wissensvermittelnden Impulsreferaten der Supervisorinnen zum gewählten Thema eingeleitet und damit das Vertraute – die Wissensvermittlung – markiert, um so das Erleben eines sicheren Rahmens zu unterstützen. Die Themenschwerpunkte für die Supervisionssitzungen wurden also nicht als Programm vorab festgelegt, sondern jeweils am Ende einer Supervisionssitzung für die nächste Sitzung von den Teilnehmenden gemeinsam beschlossen. Da bereits das erste, von den Supervisorinnen aktiv eingebrachte Thema zwar von der kognitiven Perspektive des Lernens und Lehrens ausgeht, das dargestellte Modell zur Informationsverarbeitung aber per se eine integrative Perspektive der Vernetzung von Kognition, Emotion und Sozialisation expliziert, hat diese Wahl des Wissensinhalts eine Ausrichtung der weiteren Arbeit in den Supervisionsgruppen auf die emotionale und soziale Komponente des pädagogischen Wirkens in der Schule nahegelegt. Und so verlagerte sich im Zuge des Schuljahres der thematische Schwerpunkt der Supervisionssitzungen erwartungsgemäß auf den Beziehungsaspekt zwischen Lehrkräften und Kindern und damit auf den relationalen Aspekt und intersubjektiven Prozess der pädagogischen Arbeit. Die Lehrkräfte formulierten explizit das Anliegen, problematische Verhaltensweisen der Kinder verstehen zu können und ihr Spektrum an pädagogischen Interventionen durch dieses Verstehen erweitern zu können. Dabei erwies sich das individualpsychologische Konzept der unbewussten Finalität jedes Verhaltens sowie das Verstehen der Phänomene der Übertragung und Gegenübertragung, wie sie die Psychotherapiewissenschaft versteht, für die Lehrpersonen als besonders hilfreich. Problematische Verhaltensweisen der Kinder konnten damit von den Lehrpersonen empathisch verstanden werden, was sich als das Handlungsspektrum der Pädagoginnen erweiternd erwies und zur Erarbeitung lösungsorientierter Interventionsstrategien führte. Diese Interventionsstrategien waren nun durchgängig aus der Bezo-genheit zwischen Kind und Pädagogin definiert und dem Reflexionsprozess zugänglich und damit flexibel generalisierbar.

3.2 Rahmenbedingungen und Setting der Supervision

Die Frequenz der Supervisionssitzungen wurde dem Wunsch der Pädagoginnen entsprechend zweiwöchig gewählt. Die Sitzungen fanden außerhalb des Schulgebäudes statt. Im Laufe des Schuljahres wurden je neun Supervisionssitzungen mit den pädagogischen Teams der ersten und der vierten Klassen, acht Supervisionssitzungen mit den pädagogischen Teams der zweiten und dritten Klassen gehalten. An diesen Supervisionssitzungen nahmen jeweils sowohl das Team des Unterrichts nach dem staatlichen Lehrplan als auch das Team des religiösen und fremdsprachlichen Unterrichts gemeinsam teil. Außerdem wurden je eine jeweils getrennte Sitzung mit dem pädagogischen Team, das

für den staatlich vorgeschriebenen Lehrplan zuständig ist, mit dem religiösen Team und dem Team der Nachmittagsbetreuung abgehalten.

In drei Supervisionssitzungen mit dem Leitungsteam der Schule wurden die Rolle der Führungskräfte und deren Gestaltungsmöglichkeiten in der Optimierung des Schulunterrichts reflektiert. Ein Themenschwerpunkt zeigte sich dabei in der Arbeit mit den Eltern der Schulkinder sowie in der Stärkung der Teamarbeit der Pädagoginnen, der unter Nutzung psychotherapeutischen Wissens auch im Hinblick auf Konfliktlösungsstrategien bearbeitet wurde.

Als förderlich erwies sich in diesen Supervisionssitzungen das Setting, dass erstens die Supervisionssitzungen außerhalb des Schulgebäudes stattfanden, da dadurch die für die Reflexion erforderliche Distanz unterstützt wurde, und zweitens, dass die Supervisionssitzungen des pädagogischen Teams in der Leitung der Sitzungen personell strikt getrennt waren von den Supervisionssitzungen des Leitungsteams: Die Supervisorinnen der Pädagoginnen hatten keinen direkten Kontakt mit den beiden die Schule leitenden Personen, da die Supervisionen für die Schulleitung durch die Projektleiterin erfolgte und in allen Supervisionssitzungen das Prinzip der Verschwiegenheit von Beginn an expliziert wurde, aber auch, dass zwischen den Supervisorinnen der Lehrerinnen und der Supervisorin der Schulleitung ein regelmäßiger Austausch erfolgt. Dieses Setting wurde sowohl von den Lehrkräften als auch von den beiden SchulleiterInnen als vertrauensfördernd rückgemeldet. Das Vertrauen zeigte eine Zweidimensionalität des Vertrauens in die Verschwiegenheit einerseits, die für das Einlassen in den Prozess der Selbstreflexion Voraussetzung ist, andererseits in die Sicherheit, dass die Anliegen sowohl der Lehrpersonen als auch der Schulleitung über die Vermittlung der Supervisorinnen wechselseitig Beachtung und Gehör finden.

4 *Evaluierung*

Bisherige empirische Befunde über die Wirkungen von Supervision beziehen sich auf das Selbst- und Professionsverständnis von Lehrpersonen, auf deren Entlastung, berufliche Kompetenzerweiterung in ihrer pädagogischen und didaktischen Expertise, also auf die Effekte von Supervision auf die Supervisanden und Supervisandinnen (Denner, 2000; Schaffner, 2008, S. 110). Allerdings hat jede Supervision eigentlich zum Ziel, durch die Erweiterung der Kompetenz der Supervisandinnen und Supervisanden eine förderliche Wirksamkeit auf die professionelle Tätigkeit zum Resultat zu haben. Im Kontext der pädagogischen Profession ist dies ein Zugewinn für die Schülerinnen und Schüler in ihrem Wissenserwerb und in ihrer Persönlichkeitsentwicklung. Supervision zu evaluieren heißt daher nicht nur, zu prüfen, ob die Supervision positive Effekte für die Supervidierten generiert, sondern vor allem, ob auch tatsächlich positive Effekte für – im Zusammenhang der Pädagogik – Schülerinnen und Schüler nachweislich gegeben sind. Diesem Evaluierungsanspruch folgt die hier berichtete Studie.

4.1 Parameter und Methoden der Evaluierung

Das Untersuchungsdesign der Evaluierung geht von einem Prä-Post-Design aus. Da seitens der Lehrpersonen eingangs sowohl von Problemen im Lesen, Schreiben und Rechnen als auch im Sozialverhalten in Form von aggressivem Verhalten berichtet wurden, was beides Anlass für die Kontaktaufnahme und die Anfrage um Hilfestellung für die Schule war, wurde ein Untersuchungsdesign erstellt, das mittels standardisierter Testverfahren sowohl das Leistungsniveau der Kinder im Lesen, Schreiben und Rechnen erfasst als auch Daten zur Persönlichkeitsentwicklung in den Dimensionen der sozialen und emotionalen Entwicklung erhebt. Die Auswahl der Verfahren richtete sich nach den testtheoretischen Gütekriterien der Normierung sowie der Ökonomie Zumutbarkeit und Fairness (Kubinger, 2009).

In der Datenerhebung wurde besonders darauf geachtet, dass eine Verzerrung der Ergebnisse durch mangelnde Lesekompetenz bei der Anwendung von Fragebogen oder durch Antworten in Richtung sozialer Erwünschtheit durch die Anwesenheit von Lehrpersonen bei der Datenerhebung möglichst ausgeschlossen wird.

Der Einsatz standardisierter Testverfahren erübrigt den Vergleich mit einer Kontrollgruppe, da die Messung der Veränderung in standardisierten Werten die jeweils erreichten Ergebnisse mit der Standardisierungsstichprobe vergleicht, die damit die Funktion einer Kontrollgruppe hat. Eine parallelisierte Kontrollgruppe zu erstellen, die dieselben demographischen Daten zur Migration aufweist und der derselbe Unterrichtsstoff vermittelt wird, deren Lehrpersonen keine Supervision in Anspruch nehmen, aber die Eltern der Schüler und Schülerinnen einer Datenerhebung zustimmen, ist unmöglich, ganz abgesehen von der ethisch nicht vertretbaren Dimension.

Entsprechend den von den Lehrpersonen im Vorfeld benannten Problemfeldern wurden folgende Parameter erhoben:

- Lese- und Rechtschreibleistung
- Rechenleistung
- Leistungsmotivation
- Selbstwertgefühl
- Aggressives Verhalten

4.1.1 Die Untersuchungsinstrumente

Lese- und Rechtschreibleistung

Dazu wurde der SLRT II (Salzburger Lese- und Rechtschreibtest) (Moll & Landerl, 2010) eingesetzt. Der SLRT-II ist ein Verfahren zur Erfassung von Lese- und Rechtschreibfertigkeiten. Der Rechtschreibtest ist vom zweiten Schuljahr bis zum Beginn des fünften Schuljahres einsetzbar. Beurteilt werden die lautgetreue Schreibung, die orthographisch korrekte Schreibung und die Groß-Kleinschreibung. Der Leseflüssigkeitstest erfordert das laute Vorlesen von Wörtern bzw. Pseudowörtern innerhalb einer beschränkten Lesezeit und ist nur als Individualtest durchführbar. Er ermöglicht eine separate Diagnose zweier wesentlicher Teilkomponenten des Wortlesens: Defizite in der automatischen, direkten Worterkennung und Defizite des synthetischen, lautierenden Lesens. Er kann ab Ende der ersten Schulstufe eingesetzt werden.

Rechenfähigkeit

Hier kam der TeDDy-PC Rechentest (Hasselhorn, Marx & Schneider, 2008) zum Einsatz. Dieser Rechentest ist ein computergestütztes Verfahren zur Erhebung der Rechenleistung im Einzeltest. Er kann ab dem Ende des ersten bis zum vierten Schuljahr verwendet werden. Das Aufgabenspektrum reicht von den Grundrechenarten über das Erkennen geometrischer Figuren oder Kopfrechenaufgaben bis hin zu kurzen Sachaufgaben.

Leistungsmotivation

Zur Erfassung der Leistungsmotivation wurde der „Smiley-Test zur Erhebung der Leistungsmotivation (Sindelar, 2012) verwendet. Der Smiley-Test ist ein Selbstbeurteilungsverfahren zur Leistungsmotivation von Schulkindern in den ersten vier Schuljahren in Form eines Bilderfragebogens, der nur sehr geringe Lesefertigkeiten erfordert. Erhoben wird die Motivation für die Schule, für das Schreiben, das Lesen, das Rechnen, die Hausübung, das Üben.

Selbstwert

Der Selbstwert der Kinder wurde mittels der „Aussagenliste zum Selbstwertgefühl von Kindern und Jugendlichen (ALS)“ (Schauder, 2011) erhoben, die der differenzierten Erfassung des Selbstwertgefühls von Kindern und Jugendlichen in Abhängigkeit von verschiedenen Lebens- und Verhaltensbereichen (Schule, Freizeit, Familie) dient. Da Normen für das Alter von 8,0 bis 15,11 Jahren zur Verfügung stehen, wurde die ALS nur bei Kindern ab dem Alter von acht Jahren eingesetzt. Um Verfälschungen der Ergebnisse durch eine mangelnde Fähigkeit der Kinder zum sinnverstehenden Lesen auszuschließen, wurde der Fragebogen den Kindern einzeln von den Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeitern vorgelesen und die Antworten der Kinder vermerkt.

Aggressives Verhalten

Hier kam der „FAVK: Fragebogen zu aggressivem Verhalten von Kindern“ (Görtz-Dorten, Döpfner & Kinnen, 2010) zum Einsatz. In diesem Fragebogen zum aggressiven Verhalten von Kindern wird zwischen aggressiven Verhaltensweisen und Kognitionen jeweils gegenüber Gleichaltrigen und gegenüber Erwachsenen unterschieden. Erfasst werden vier Komponenten aggressiven Verhaltens: Störungen sozial-kognitiver Informationsverarbeitung, Störungen der Impulskontrolle, Störungen sozialer Fertigkeiten und Störungen sozialer Interaktionen. Der Fragebogen ist für die Altersgruppe von vier bis 14 Jahren in der Fremdbeurteilung, für die Altersgruppe von neun bis 14 Jahren für die Selbstbeurteilung normiert. Auch dieser Fragebogen wurde den Kindern von den Projektmitarbeiterinnen und Projektmitarbeitern vorgelesen und die Antworten von diesen eingetragen.

Die Vorgangsweise, die Fragebogen ALS und FAVK den Kindern vorzulesen, erschien a priori aufgrund der Berichte der Lehrkräfte über Schwierigkeiten der Kinder beim Lesen notwendig (diese Beobachtung der Lehrkräfte über Leseschwierigkeiten der Kinder wurden durch die Auswertung des Lesetests der Ersttestung bestätigt).

4.2 Durchführung der Evaluierung

Zu Beginn des Schuljahres, in dem das Projekt durchgeführt wurde, wurden von den Projektmitarbeiterinnen (unter der Voraussetzung des schriftlichen Einverständnisses der Eltern) die oben angeführten Daten erhoben und anonymisiert ausgewertet. Am Beginn des nächsten Schuljahres wurde der Effekt der folgenden Unterstützungsmaßnahmen durch eine nochmalige Durchführung der Tests evaluiert. Zu diesem zweiten Erhebungszeitpunkt wurden auch die Kinder getestet, die zu Projektbeginn die erste Klasse besuchten und denen daher zu Beginn ihres ersten Schuljahres aufgrund der für diese Altersgruppe bzw. Schulstufe nicht verfügbaren Normen im SRLT II, ALS, FAVK, TeDDY-PC nur der „Smiley-Test“ vorgegeben worden war. Die Kinder der vierten Klassen wurden bereits am Ende des Schuljahres kontrollgetestet, da eine Durchführung der Kontrolltests am Beginn des Folgeschuljahres, in dem die Kinder bereits eine andere Schule besuchen würden, einen Ausfall von teilnehmenden Kindern erwarten ließ bzw. die Durchführung der Kontrolltests organisatorisch sehr aufwändig gemacht hätte.

Die Ergebnisse der Kontrolltestungen wurden in einem Elternabend sowohl interessierten Eltern als auch den Lehrkräften und dem Leitungsteam präsentiert.

4.3 Evaluierungsergebnisse

4.3.1 Beschreibung der Stichprobe

An der Evaluierung nahmen 78 von 81 Kindern der Schule teil. Die Gesamtstichprobe bestand aus 25 Buben und 53 Mädchen im Alter von sechs bis zehn Jahren. Aufgrund der altersbezogenen bzw. schulstufenbezogenen Normierungen der eingesetzten Verfahren waren die Stichprobengrößen unterschiedlich. Die jeweilige Stichprobengröße ist bei den Ergebnisberichten angegeben.

Die Verteilung über Geschlecht und Schulklasse ist der Tabelle 1 zu entnehmen:

		Buben	Mädchen	Gesamt
Ersttestung	1. Klasse	9	11	20
	2. Klasse	6	11	17
	3. Klasse	6	19	25
	4. Klasse	4	12	16
Gesamt		25	53	78

Tabelle 1: Deskriptive Stichprobeninformationen

4.3.2 Methodische Anmerkungen zur statistischen Auswertung

Die Auswertung wurde mittels SPSS 23 vorgenommen. Um das passende statistische Verfahren zum Vergleich der Ergebnisse von Ersttestung und Zweittestung auszuwählen, wurden die Daten vorab mittels Kolmogorov-Smirnoff-Test mit Signifikanzkorrektur nach Lilliefors auf Normalverteilung geprüft. Da die Daten generell nicht normalverteilt waren (jeweils $p = .000$), wurde als parameterfreies Verfahren der Wilcoxon Test für abhängige Stichproben verwendet. Die Effektstärken wurden anhand der z-Werte (vgl. Morris, 2008; Elis, 2010) mittels der Berechnungshilfe von Lenhard und Lenhard (Lenhard & Lenhard, 2016) berechnet und der Wert r nach Cohen in folgenden Intervallen interpretiert: .1 bis .3: kleiner Effekt; .3 bis .5: mittlerer Effekt; .5 und höher: starker Effekt (Cohen, 1988).

4.3.3 Evaluierungsergebnisse der Leistungstests

Der SLT II und der SRT II sind erst ab der zweiten Schulstufe normiert und wurden daher in der ersten Klasse nicht durchgeführt. Die Ergebnisse der Lese- und Rechtschreibtests wurden nach Prozenträngen kategorisiert: Ein Prozentrang von <25 wurde als unterdurchschnittlich, ein Prozentrang zwischen 25 und 75 als durchschnittlich, ein Prozentrang >75 als überdurchschnittlich bestimmt. Diese Einteilung war deswegen notwendig, da die Einteilung nach Prozentrangbändern über die Klassen

nicht dieselbe Anzahl und Breite an Prozentrangbändern angibt, wodurch ein Vergleich der Prozentrangbänder unmöglich war.

4.3.3.1 Evaluierungsergebnisse des Lesetests

Lesen sinnvoller Wörter

Knapp die Hälfte der getesteten Kinder (48 Prozent) erreichte bei der Ersttestung einen unterdurchschnittlichen Wert im Lesen von sinnvollen Wörtern. Die Verbesserungen der Leseleistung von sinnvollen Wörtern von der Ersttestung zur Zweittestung ist mit $p = .007$ hochsignifikant ($N = 57$), die Effektstärke liegt mit $r = 0.35$ im mittleren Bereich. Jedes fünfte Kind der Schule erzielte also bei der Zweittestung einen überdurchschnittlichen Wert beim Lesen von sinnvollen Wörtern.

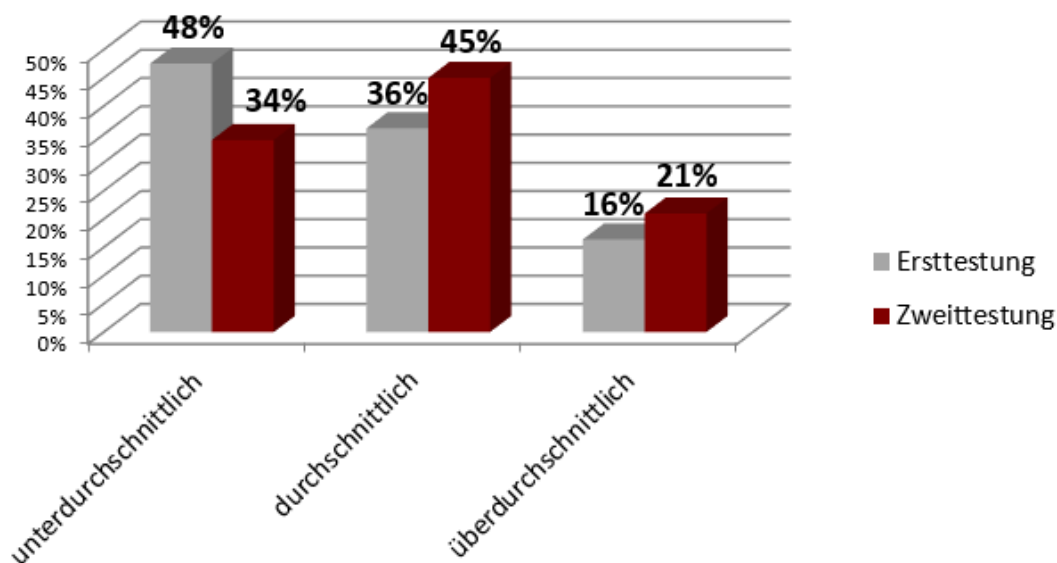


Abbildung 1: Lesetest - Lesen sinnvoller Wörter (graue Balken = Ersttestung, rote Balken = Zweitestung)

Lesen von Pseudowörtern

Bei der Ersttestung erreichte etwas mehr als ein Drittel der Kinder (33 Prozent) unterdurchschnittliche Werte. Die Verbesserungen der Leseleistung von Pseudowörtern ist mit $p = .020$ signifikant ($N = 57$). Die Effektstärke liegt mit $r = .30$ ebenfalls im mittleren Bereich.

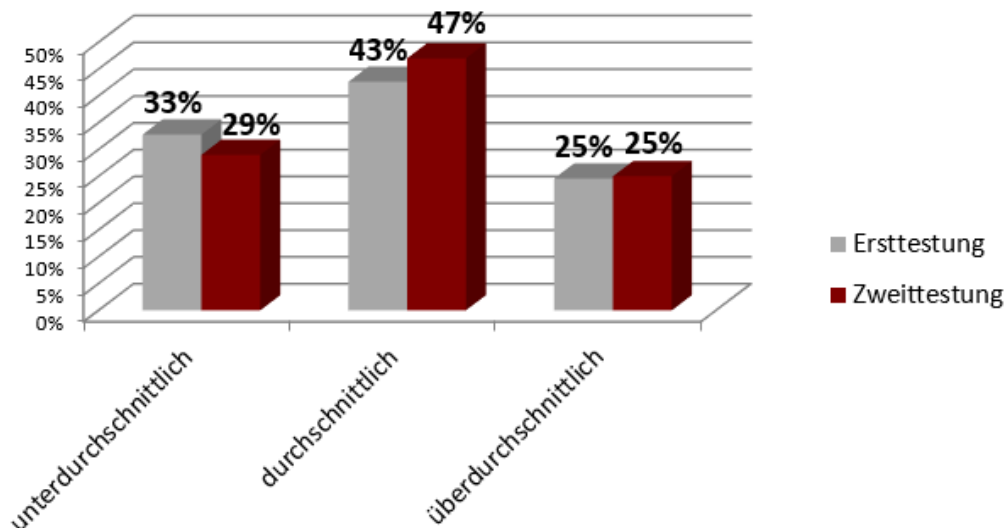


Abbildung 2: Lesetest - Lesen von Pseudowörtern (graue Balken = Ersttestung, rote Balken = Zweitestung)

4.3.3.2 Evaluierungsergebnisse des Rechtschreibtests

Übereinstimmend mit der Einschätzung der Lehrkräfte waren die Rechtschreibleistungen der Kinder im standardisierten Rechtschreibtest ausgesprochen mangelhaft: 79 Prozent der Kinder erreichten bei der Ersttestung unterdurchschnittliche Werte, nur 15 Prozent der Kinder durchschnittliche Werte im Vergleich zur Schulstufennorm. In diesem Bereich sind die Veränderungen besonders drastisch: Die Verbesserungen der Rechtschreibleistung ist mit $p = .000$ hochsignifikant, die Effektstärke mit $r = .71$ als starker Effekt ausgewiesen ($N=58$). Die Anzahl der Kinder, die unterdurchschnittliche Rechtschreibleistungen im Ersttest zeigten, ist um 37 Prozent gesunken, die der Kinder mit durchschnittlichen Leistungen um 18 Prozent gestiegen, ebenfalls um 18 Prozent gestiegen ist die Zahl der Kinder mit überdurchschnittlichen Rechtschreibleistungen. Jedes vierte Kind der Schule zeigt in der Zweitestung überdurchschnittliche Rechtschreibleistungen.

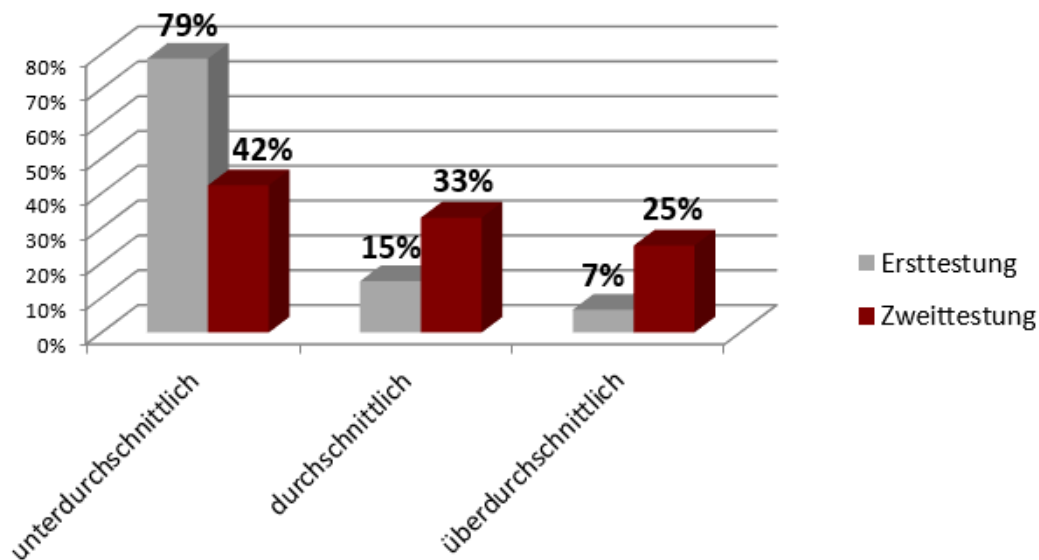


Abbildung 3: Rechtschreibtest (graue Balken = Ersttestung, rote Balken = Zweitestung)

Eine mögliche Erklärung für diese besonders auffallende Verbesserung der Rechtschreibleistungen könnte darin liegen, dass in diesem Bereich die Lehrkräfte tatsächlich auch in der Didaktik eine Veränderung vorgenommen haben: In einer der ersten Supervisionssitzungen wurde den Lehrern von einer Langzeitstudie berichtet, in der ein anderer Umgang mit Rechtschreibfehlern als üblich evaluiert wurde. In dieser Studie wurden Grundschulkinder ab der ersten Klasse nicht mit Fehlern konfrontiert, indem Fehlschreibungen nicht farbig markiert wurden, sondern es wurden Richtigschreibungen mit einem Leuchtstift gekennzeichnet, und es wurde auch nicht die Anzahl der Fehler, sondern die Anzahl der Richtigschreibungen rückgemeldet. Es zeigte sich, dass diese Kinder ab der zweiten Schulstufe signifikant bessere Rechtschreibleistungen erbrachten als die Kinder der Kontrollgruppe, deren schriftliche Arbeiten in der üblichen Form des farbigen Anzeichnens von Fehlern korrigiert wurden und denen jeweils die Fehleranzahl rückgemeldet wurden (Sindelar, Hejze, & Langer, 2011). Diese Studienergebnisse fanden die Lehrkräfte der Schule überzeugend und setzten diese Form des Umgangs mit Fehlern unverzüglich um.

4.3.3 Evaluierungsergebnisse des Rechentests

Die Rechenfähigkeit der Kinder beim Ersttest zeigte ebenfalls einen dringenden Optimierungsbedarf auf: Mehr als die Hälfte der Kinder (54 Prozent) erreichten unterdurchschnittliche Ergebnisse im standardisierten Rechentest. Auch hier zeigt sich eine signifikante Verbesserung ($p = .033$) bei einer mittleren Effektstärke von $r = .41$ (Durch einen Defekt der PC-Anlage der Schule gingen hier etliche Datensätze der Kontrolltests verloren, sodass diese Stichprobe nur $N=27$ umfasste). Die Anzahl der

unterdurchschnittlichen Rechenleistungsergebnisse sank um 12 Prozent, die Anzahl der durchschnittlichen Rechenleistungen stieg um 8 Prozent, die Anzahl der überdurchschnittlichen Rechenleistungen um 4 Prozent: Jedes vierte Kind der Schule verfügte zum Zeitpunkt der Zweittestung über eine überdurchschnittliche Rechenfertigkeit.

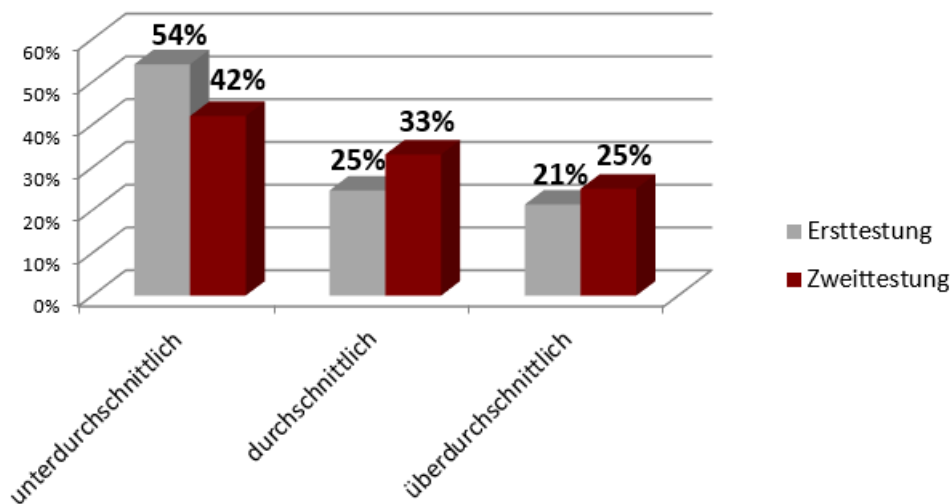


Abbildung 4: Rechentest (graue Balken = Ersttestung, rote Balken = Zweitestung)

4.3.4 Evaluierungsergebnisse der Persönlichkeitsfragebogen

4.3.4.1 Evaluierungsergebnisse des Motivationstests

Die Motivationstests wurden, wie alle anderen Tests auch, vom Team der Studienmitarbeiterinnen und -mitarbeiter durchgeführt und die Kinder darüber informiert, dass ihre Lehrkräfte die Ergebnisse nicht erfahren, um zu vermeiden, dass die Kinder dazu verführt werden könnten, Angaben in Richtung sozialer Erwünschtheit zu machen. Dennoch ist ein Einfluss eines solchen Effekts nicht gänzlich auszuschließen, allerdings zu berücksichtigen, dass ein solcher Effekt auch bei der Normierungsstichprobe des Smiley-Tests (N= 1092) (Sindelar, 2012, S. 8)) denkbar ist, womit die Werte wiederum als aussagekräftig angesehen werden können.

Positiv auffallend in den Ergebnissen der Motivationstests war, dass die Kinder insgesamt eine überdurchschnittliche Motivationslage zeigten: In allen Facetten der Motivation, die erhoben wurde, gaben überdurchschnittlich viele Kinder bereits bei der Ersttestung eine sehr gute Motivation an. Besonders hoch war die Motivation fürs Lesen: Hier gaben über 70 Prozent der Kinder den Höchstwert der Motivation an. Auch für das Schreiben nannten über 61 Prozent der Kinder eine besonders gute

Motivation, gleichsam für das Rechnen (55,6 Prozent) und für das Lernen insgesamt (56,7 Prozent). Die Motivationswerte steigerten sich im Zweittest nur geringfügig, Motivationsanstiege erreichten keine Signifikanz (N=78). Die hohen Motivationswerte weisen auf ein grundsätzlich förderlich gestaltetes pädagogisches Klima der Schule hin, womit sehr gute Ausgangsbedingungen für eine Verbesserung der Lernleistungen der Kinder gegeben waren. Die schwachen Lese-, Rechtschreib- und Rechenleistungen, wie sie sich im Ersttest zeigten, waren also nicht durch Motivationsmängel der Kinder bestimmt. Die Motivationsmängel, die die or allem die Pädagoginnen der Nachmittagsbetreuung bei den Kindern beobachteten, waren somit nicht Ausdruck der Eigenmotivation der Kinder, sondern sind als sekundär durch die Lernmisserfolge beim Lesen und Rechtschreiben, die die Kinder sehr wohl wahrnahmen, als Ausdruck ihrer Entmutigung zu verstehen

Zu dieser hohen Motivationslage der Kinder ist anzumerken, dass sie auch bei den Lehrkräften gegeben war, denn schließlich ging die Initiative zu diesem Projekt von den Lehrpersonen und dem Leitungsteam aus.

4.3.4.2 Evaluierungsergebnisse der Aussagenliste zum Selbstwert

Da der ALS-Test und der FAVK-Test für das Alter der Kinder, die die erste und zweite Klasse besuchen, keine Normen zur Verfügung stellen, wurden sie in der ersten und zweiten Klasse nicht durchgeführt. Daher umfasst diese Teilstichprobe N= 41 Kinder.

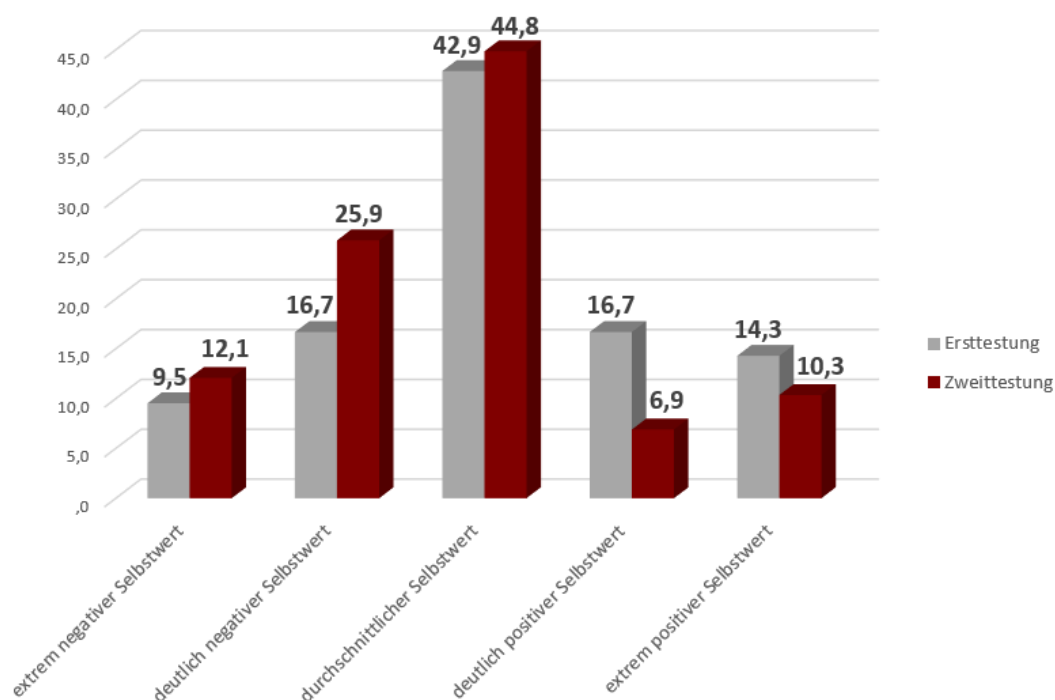


Abbildung 5: Selbstwert (graue Balken = Ersttestung, rote Balken = Zweittestung)

Wie aus Abbildung 5 ersichtlich, liegen die Ergebnisse im Selbstwert bei der Zweittestung niedriger als bei der Ersttestung, wobei der Unterschied in der Gesamtskala des Selbstwerts nicht signifikant ist ($p = .133$). Eine Detailanalyse nach den drei Skalen der ALS: Selbstwert in der Schule, in der Freizeit, in der Familie ergab, dass diese Abnahme des Selbstwerts von der Ersttestung zur Zweittestung in der Skala: Selbstwert in der Schule für die vierten Klassen sehr wohl eine Signifikanz aufweist ($p = .006$, mittlere Effektstärke von $r = .42$), nicht aber in den anderen beiden Skalen. Hierzu ist die Tatsache in Überlegung zu bringen, dass die vierten Klassen am Ende ihres letzten Schuljahres in dieser Schule und damit vor dem Einstieg in eine neue Schule den Zweittestungen unterzogen wurden. Der bevorstehende Einstieg in die neue Schule bedeutete offensichtlich für die Kinder eine massive Verunsicherung hinsichtlich ihres Selbstwertgefühls in schulischen Belangen, was sich nach Bericht der Lehrpersonen in den Supervisionsgruppen auch in Gesprächen mit den Kindern zeigte, da die Kinder vermehrt die Sorge thematisierten, ob sie den Anforderungen der weiterführenden Schule auch gerecht werden würden, ob sie sich mit den neuen Lehrkräften verstehen würden, ob sie sich in der neuen Klassengemeinschaft wohl fühlen würden.

Dieses Ergebnis wurde in der letzten Supervisionssitzung mit dem Leitungsteam bearbeitet und ihm umgehend Rechnung getragen, indem mit der weiterführenden Schule eine Einbegleitung der Kinder während ihres ersten Schuljahres in der weiterführenden Schule durch eine Person des Leitungsteams etabliert wurde.

4.3.4.3 Aggressives Verhalten

Aggressives Verhalten gegenüber Erwachsenen

Hierzu werden die Staninwerte der Skalen, die das aggressive Verhalten gegenüber Erwachsenen erfassen, verwendet; Stanine bis 3 als unterdurchschnittlich, Stanine zwischen 4 und 6 als durchschnittlich und Stanine über 4 als überdurchschnittlich gewertet.

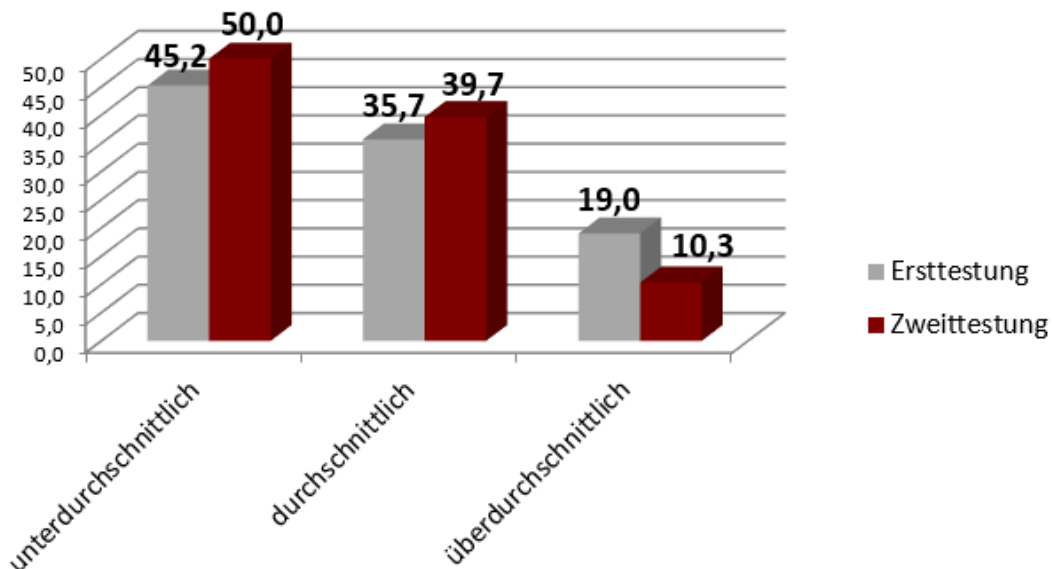


Abbildung 6: Aggressives Verhalten gegenüber Erwachsenen (graue Balken = Ersttestung, rote Balken = Zweitestung)

Bemerkenswert ist, dass im Ersttest nahezu die Hälfte der Kinder einen unterdurchschnittlichen Wert im aggressiven Verhalten gegenüber Erwachsenen zeigt: Die Kinder der Schule beschreiben sich selbst also in einem hohen Maß unaggressiv gegenüber Erwachsenen. Sichtbar wird ein Rückgang überdurchschnittlich aggressiven Verhaltens gegenüber Erwachsenen in einer Verringerung von 19 auf 10,3 Prozent, wobei hier keine statistische Signifikanz erreicht wurde.

Aggressives Verhalten gegenüber Gleichaltrigen

Die Zuordnung der Stanine zu unterdurchschnittlichen, durchschnittlichen und überdurchschnittlichen Werten erfolgte wie bei den Skalen des aggressiven Verhaltens gegenüber Erwachsenen. Auch im aggressiven Verhalten gegenüber Gleichaltrigen wird eine Veränderung sichtbar: Der Anteil der Kinder, die ein unterdurchschnittlich aggressives Verhalten gegenüber Gleichaltrigen zeigen, ist von 9,5 Prozent auf 24,1 Prozent gestiegen, der Anteil der Kinder, die ein überdurchschnittlich aggressives Verhalten gegenüber Gleichaltrigen zeigen, ist von 26,2 Prozent auf 19 Prozent gesunken. Allerdings erreichen auch diese Veränderungen keine statistische Signifikanz.

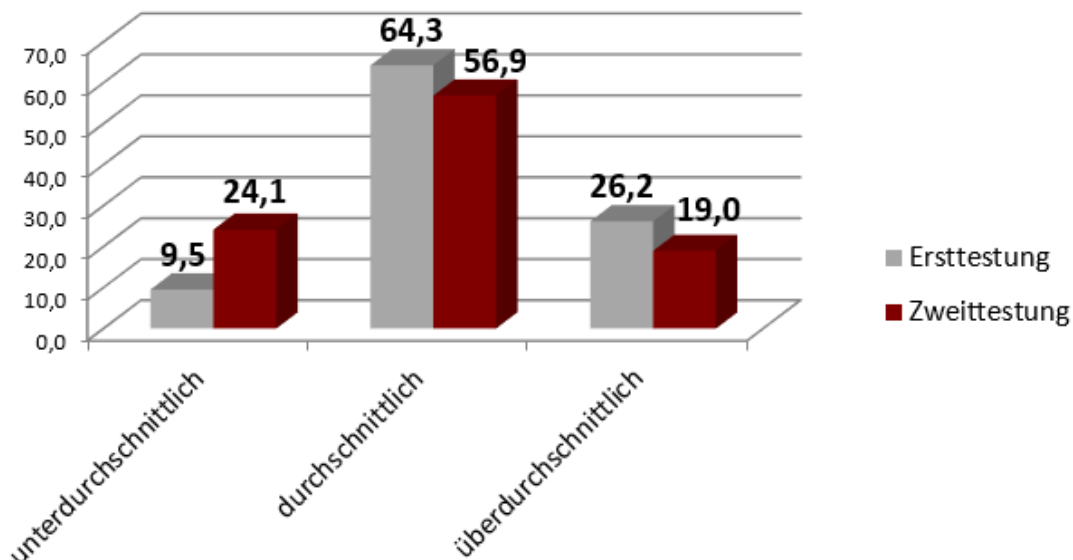


Abbildung 7: Aggressives Verhalten gegenüber Gleichaltrigen (graue Balken = Ersttestung, rote Balken = Zweittestung)

Teilkomponenten des aggressiven Verhaltens

Die statistische Analyse nach den einzelnen Komponenten des FAVK (Störungen sozial-kognitiver Informationsverarbeitung, Störungen der Impulskontrolle, Störungen sozialer Fertigkeiten und Störungen sozialer Interaktionen) ergab allerdings einen signifikant niedrigeren Wert in der Komponente der Störung sozialer Interaktionen ($p = .019$) mit einer hohen Effektstärke von $r = .59$. Damit ist das vorrangige Anliegen der Lehrer, dass die aggressiven Interaktionen der Kinder abnehmen mögen, als erfüllt anzusehen.

4.3.4.4 Signifikante Zusammenhänge zwischen quantitativen Ergebnissen

Nicht Gegenstand der Studie, aber doch von Interesse ist die Frage nach Zusammenhängen zwischen den Testergebnissen. Daher wurden Korrelationen (aufgrund der fehlenden Normalverteilung mittels Rangkorrelationen nach Spearman) über alle erhobenen Werte berechnet. Signifikante Korrelationen finden sich zwischen folgenden Werten²:

Nicht überraschend sind die Zusammenhänge zwischen der Leistung im Lesen von Wörtern und dem Lesen von Pseudowörtern ($r = .728$, $p = .000$), zwischen dem Lesen von Wörtern und der Rechtschrei-

² Zur Interpretation von Korrelationskoeffizienten sei auf die Einteilung von Bühner und Ziegler verwiesen: „Eine Korrelation zwischen 0.10 und 0.30 wird als gering bis moderat bezeichnet und eine Korrelation zwischen 0.30 und 0.50 als moderat bis groß“ (Bühner & Ziegler, 2009, S. 603).

bung ($r = .534$, $p = .000$) sowie dem Lesen von Pseudowörtern und dem Rechtschreiben ($r = .481$, $p = .000$) hoch signifikant. Auch die hochsignifikante Korrelation zwischen der Rechenfertigkeit und dem Lesen von Wörtern ($r = .607$, $p = .000$) und Pseudowörtern ($r = .412$, $p = .001$) und dem Rechtschreiben ($r = .601$, $p = .000$) entspricht erwarteten Zusammenhängen.

Auch innerhalb der Variablen der Persönlichkeitstests finden sich Zusammenhänge, die aus der Kenntnis der Ganzheitlichkeit der Persönlichkeit den Erwartungen entsprechen: Eine negative Korrelation findet sich zwischen Selbstwert und aggressivem Verhalten gegenüber Gleichaltrigen ($r = -.353$, $p = .022$), was bedeutet: Je höher der Selbstwert eines Kindes, umso weniger zeigt es aggressives Verhalten gegenüber Gleichaltrigen. Ebenso korreliert das aggressive Verhalten gegenüber Erwachsenen mit dem aggressiven Verhalten gegenüber Gleichaltrigen hochsignifikant ($r = .572$, $p = .000$): Kinder, die gegenüber anderen Kindern aggressiv sind, sind es auch gegenüber Erwachsenen und umgekehrt.

Bemerkenswert ist ein Zusammenhang zwischen einer Variablen der Persönlichkeitstest und einer Variablen der Leistungstests: Signifikant negativ korreliert das aggressive Verhalten gegenüber Gleichaltrigen mit der Rechenfertigkeit ($r = -.325$, $p = .036$), was bedeutet: Kinder, die wenig aggressiv gegenüber Gleichaltrigen sind, sind zugleich gute Rechner und umgekehrt.

Auch hinsichtlich eines Aspekts der Motivation und der Aggression gegenüber Erwachsenen findet sich ein statistisch signifikanter Zusammenhang: Kinder, die für die Hausübung motiviert sind, zeigen geringere Aggression gegen Erwachsene ($r = .343$, $p = .026$). Dieses Ergebnis ist aus der Alltagserfahrung vieler Eltern nachvollziehbar: Ist das Kind für die Hausübung motiviert, fällt damit ein Anlass zur konflikthafter Auseinandersetzung mit den Erwachsenen weg.

5 Diskussion

Die Ergebnisse der Kontrolltestungen belegen die Effizienz der Interventionen, die während des Schuljahres gesetzt wurden, wobei besonders die positiven Veränderungen der Kinder in der Rechtschreibleistung hervorstechen. Die Interventionen hatten transdisziplinären Charakter: In den Supervisionssitzungen wurde den Lehrkräften einerseits vertieftes entwicklungspsychologisches Wissen, andererseits psychotherapiewissenschaftlich fundierte supervisorische Unterstützung zur Verfügung gestellt, die sich auf die Beziehungen zwischen Lehrkräften und Kindern, auf die Beziehung der Kinder zueinander und auf die Kooperation in den pädagogischen Teams bezog. Dabei hatten die Lehrkräfte die Entscheidung über die thematische Gestaltung der Supervisionssitzungen.

Im Laufe des Projekts wurde von den Supervisorinnen nie mit den Kindern direkt gearbeitet, auch keinerlei zusätzliche Lernhilfe oder zeitlich erweiterter Unterricht durchgeführt. Die Unterstützung erfolgte ausschließlich durch Fortbildung und Supervision der Lehrkräfte im Ausmaß von acht bzw.

neun jeweils eineinhalbstündigen Sitzungen pro Klassenteam, also einem Zeitaufwand von zwölf bzw. 13,5 Stunden für jedes Klassenteam im Laufe eines Schuljahres. Im Vergleich zum quantifizierbaren Erfolg dieser Interventionen, die entlang der Leitlinie: „Psychotherapiegestützte Pädagogik“ gestaltet waren, ist dieser zeitliche Aufwand für die Klassenteams im Laufe eines Schuljahres als gering anzusehen und diese Fortbildungs- und Supervisionsarbeit als ausgesprochen effiziente Interventionsstrategie mit einem optimalen Verhältnis von Kosten zu Nutzen ausgewiesen.

6 Limitationen

Inwieweit diese Ergebnisse auf andere Schulen generalisierbar sind, ist insofern fraglich, als dieses Projekt auf Initiative der Schule, also aus einem konkreten professionellen Leidensdruck der Lehrkräfte, der mit hoher Besorgnis der Eltern der Kinder ob deren schulischem Fortkommen einherging, zustande kam. Ob vergleichbar positive Ergebnisse auch dann erzielt werden können, wenn diese unterstützenden Maßnahmen für die Lehrkräfte ohne deren explizites Verlangen zur Verfügung gestellt werden, ist nicht vorhersehbar.

Literatur

- Adler, Alfred, & Furtmüller, Carl (Hrsg.). (1928 [1913]). *Heilen und Bilden. Ein Buch der Erziehungskunst für Ärzte und Pädagogen* (3. Ausg.). München: Bergmann.
- Belardi, Nando (2013). *Supervision. Grundlagen, Techniken, Perspektiven* (1. Auflage 2002, 4. Ausg.). München: C.H.Beck.
- Bühner, Markus, & Ziegler, Matthias (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson Studium.
- Cohen, Jacob (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Ausg.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Denner, Liselotte (2000). *Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung*. Bad Heilbrunn/Obb: Julius Klinkhardt.
- Ekstein, Rudolf, & Motto, Rocco L. (1969). *From Learning for Love to Love of Learning, Essays on Psychoanalysis and Education*. New York: Brunner/Mazel.
- Elis, Paul D. (2010). *The Essential Guide to Effect Sizes: Statistical Power, Meta-Analysis, and the Interpretation of Research Results*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Görtz-Dorten, Anja, Döpfner, Manfred (2010). *FAVK - Fragebogen zum aggressiven Verhalten von Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Hüther, Gerald (2003). *Die Bedeutung emotionaler Sicherheit für die Entwicklung des menschlichen Gehirns*, DVD. Müllheim/Baden: Auditorium Netzwerk.

- Hüther, Gerald (2006). Wie lernen Kinder ? Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse aus neurobiologischer Sicht. In G. Roth, M. Spitzer, & R. Caspary (Hrsg.), *Lernen und Gehirn, Der Weg zu einer neuen Pädagogik* (S. 70-84). Freiburg: Herder Spektrum.
- Kern, Maria (2010). Individualpsychologische Aspekte des Phänomens Langeweile. *Zeitschrift für Individualpsychologie*, 2010/1, S. 73-86.
- Kubinger, Klaus Dieter (2009). *Psychologische Diagnostik. Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens* (2. Ausg.). Göttingen: Hogrefe.
- Lenhard, Wolfgang, & Lenhard, Alexandra (2016). Berechnung von Effektstärken. verfügbar unter: <http://www.psychometrica.de/effektstaerke.html>. Bibergau: Psychometrica. doi:10.13140/RG.2.1.3478.4245
- Mayer, Daniela, Beckh, Kathrin, Berkic, Julia, & Becker-Stoll, Fabienne (2013). Erzieherin-Kind-Beziehungen und kindliche Entwicklung. Der Einfluss von Geschlecht und Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogik* 59/6, S. 803-816.
- Moll, Karl, & Landerl, Karin (2010). *Salzburger Lese- und Rechtschreibtest II*. Göttingen: Hogrefe.
- Morris, Scott B. (2008). Estimating Effect Sizes From Pretest-Posttest-Control Group Designs. *Organizational Research Methods*(11/2), S. 364-386. doi:10.1177/1094428106291059
- Orlinsky, David, Grawe, Klaus, & Parks, Barbara K. (1994). Process and outcome in psychotherapy. In Allen Eric Bergin, & Sol Louis Garfield (Hrsg.), *Handbook of psychotherapy and behavior change* (4. Ausg., S. 270-376). New York: John Wiley & Sons.
- Österreichischer Nationalrat. (8. 8. 1962). 242. Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz), zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 44/2009, § 2. *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich*, S. 1178. Von https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1962_242_0/1962_242_0.pdf abgerufen
- Schaffner, Bardo (2008). "Wenn die Lehrer wüssten, was Sie wissen...". Wissensmanagement - Schule - Supervision. In L. Krapohl, M. Nemann, J. Baur, & P. Berker (Hrsg.), *Supervision in Bewegung. Ansichten - Aussichten* (S. 93-118). Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Schauder, Thomas (2011). *Aussagen-Liste zum Selbstwertgefühl für Kinder und Jugendliche ALS(3., vollständig überarbeitete und neu normierte Auflage. 1. Auflage 1995)*. (F. Petermann, & E. Brähle, Hrsg.) Göttingen: Hogrefe.
- Schroeders, Ulrich, & Schneider, Wolfgang (2008). *TeDDy-PC*. Göttingen: Hogrefe.
- Seelmann, Kurt (1926). Das nervöse und schwererziehbare Kind. In Erwin Wexberg (Hrsg.), *Handbuch der Individualpsychologie* (Bd. 1, S. 169–208). München: Bergmann.
- Sindelar, Brigitte (2011a). *Partielle Entwicklungsdefizite der Informationsverarbeitung: Teilleistungsschwächen als Ursache kindlicher Lern- und Verhaltensstörungen* (3. Ausg.). Wien: Austria Press.
- Sindelar, Brigitte (2011b). Zeit zum Abschied vom Rotstift. Der Einfluss des Umgangs mit Fehlern auf Leistungsmotivation und Lernerfolg bei Volksschulkindern: Ergebnisbericht einer

empirischen Langzeitstudie. *Begegnungen. Zeitschrift des Verbandes der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei* 40, S. 24-30.

Sindelar, Brigitte (2012). *Der Smiley-Test: Fragebogen zur Messung der Leistungsmotivation bei Volksschulkindern*. Wien: Austria Press.

Sindelar, Brigitte (2014). *Von den Teilen zum Ganzen. Theorie und Empirie einer integrativen psychologischen und psychotherapeutischen Entwicklungsforschung. Reihe Psychotherapiewissenschaft in Forschung, Profession und Kultur, Band 7*. Münster: Waxmann.

Sindelar, Brigitte, Hejze, Dorit, & Langer, Vivien (2011). Das Fehlerkillerprojekt: Leistungsmotivation und Lernerfolg bei Volksschulkindern. Ergebnisbericht einer Langzeitstudie. *Zeitschrift für Pädiatrie und Pädologie*, S. 23 - 27.

Spiel, Oskar (1979 [1947]). *Am Schaltbrett der Erziehung*. Wien: Empirie-Verlag.

Stephenson, Thomas (2011). Individualpsychologische Entwicklungstheorie und Krankheitslehre. In Bernd Rieken, Brigitte Sindelar, & Thomas Stephenson, *Psychoanalytische Individualpsychologie in Theorie und Praxis. Psychotherapie, Pädagogik, Gesellschaft* (S. 101-155). Wien New York: Springer.

Autorin

Univ.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Brigitte Sindelar

brigitte.sindelar@sfu.ac.at

Sigmund Freud PrivatUniversität Wien

Freudplatz 1, 1020 Wien

Klinische Psychologin

Psychotherapeutin

Lehrtherapeutin im Fachspezifikum Individualpsychologie der SFU

Vizerektorin für Forschung